

El kriol como lengua materna de enseñanza en las comunidades Brown Bank y Tasbapauni

EL KRIOL COMO LENGUA MATERNA DE ENSEÑANZA EN LAS COMUNIDADES BROWN BANK Y TASBAPAUNI

Silvia Marie Collins Hebbert^[9]Fluvia Lizzettie García Wilson^[10]Arja Koskinen^[11]

Resumen

Este artículo tiene de fuente la monografía en la licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe, intitulada: *La lengua kriol como lengua materna de enseñanza-aprendizaje en los primeros y segundos grados en las Escuelas Interculturales Bilingües Padre "Hugo Heinzen" en Brown Bank y Monseñor "Salvador Scheffler" en Tasbapauni*.

Constituye un pilotaje al currículum de la Educación Intercultural Bilingüe/Multilingüe en el marco del Sistema Educativo Autonómico Regional – SEAR-. Se trata de contribuir a la consolidación de la enseñanza en kriol como lengua materna; asimismo, analizar la metodología y verificar las actitudes de la comunidad educativa en cuanto al kriol como lengua de instrucción y objeto de estudio.

Los resultados muestran las ventajas del uso de la lengua materna en la participación activa de la niñez, asimilación de los contenidos y desarrollo de las competencias trazadas. La dificultad que se constató es la falta de textos en la escuela de Tasbapauni. En cuanto a las actitudes de la comunidad educativa, en Tasbapauni hay resistencia en cuanto al uso de kriol en la escuela, porque no corresponde a la lengua materna de la niñez y lo quieren sustituir por el miskitu. Se trata de una confusión en los conceptos: *la lengua originaria o lengua ancestral* de la población es miskitu, pero por el cambio lingüístico ocurrido, *la lengua materna* de la mayoría de la población es kriol.

Palabras claves: lengua kriol, lengua materna, segunda lengua, EIB, currículum.

[9] Licda. En Educación Intercultural Bilingüe. Directora de la escuela Padre Hugo Heinzen, Brown Bank, RAAS.

[10] Licda. En Educación Intercultural Bilingüe. Docente de la escuela Salvador Scheffler, Tasbapauni, RAAS.

[11] Phd y tutora de la Investigación Monográfica.

Introducción

Este artículo visibiliza la importancia de la enseñanza del kriol –L1–, como lengua materna en la niñez kriol, rama, garífuna y una parte miskitu –*caso de* Tasbapauni – y como lengua oficial de las Regiones Autónomas. A su vez es parte del pilotaje al nuevo currículum EIB, valora además el inglés y el español como segundas lenguas dentro del currículum.

Hasta el momento no se había realizado investigación sobre este pilotaje, vital para fortalecer la implementación del nuevo currículum del Sistema Educativo Autonómico Regional –SEAR–.

Las comunidades seleccionadas se encuentran en la Cuenca de Laguna de Perlas. Brown Bank es mayoritariamente kriol, además de una población garífuna. Está limitada al Sureste con Orinoco, al Norte con La Fe, al Sur con Kakabila y al Oeste con el bosque (montaña). Tiene una extensión de una milla de largo y una milla de ancho. Los primeros pobladores fueron las familias Blandford y Peralta que llegaron a Brown Bank en 1905. Tiene una población de 165 habitantes quienes hablan el kriol como su lengua materna, además muchos dominan el español.

Esta comunidad nunca fue muy *poblada*. En 1968 los primeros maestros que llegaron a esta comunidad fueron los padres franciscanos en calidad de misioneros, quienes al observar la necesidad educativa de la niñez, decidieron impartir clases en la iglesia.

Tasbapauni – “Tierra Roja” – es una comunidad situada a la orilla del mar Caribe, pertenece al municipio de Laguna de Perlas. Es de origen miskitu, ubicada entre la desembocadura del río Grande y Set Net Point. La población ha experimentado un cambio lingüístico del miskitu hacia el kriol. El viaje es por vía acuática con panga, barcos de cargas y de pasajeros, y cayucos como medio principal de movilización. Los primeros pobladores, las familias Hayman y Julias, llegaron a Tasbapauni en 1820. Actual y aproximadamente tiene 3,000 habitantes de habla kriol y un pequeño porcentaje de habla miskitu. Tiene tres (3) barrios, un preescolar, una escuela de primaria y una secundaria, completas; siete (7) diferentes religiones y un centro de salud.

Los misioneros moravos llegaron a esta comunidad en la segunda mitad del siglo XIX. Impartieron clases en la iglesia Morava y fueron los primeros maestros. Después, los anglicanos aplicaron el mismo método en la educación – multigrado –, y fue hasta 1980 que el gobierno construyó una pequeña escuela y empezó a pagar a los docentes, convirtiendo la escuela en un centro estatal.

La Cruzada Nacional de Alfabetización (1980) pauta el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), durante la consulta sobre el Estatuto de Autonomía de las comunidades de la Costa Caribe entre 1984-1987. El tema de la educación en las lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes fue incorporado como una prioridad, y entre 1984 y 1985 comenzó el programa de EIB en las Regiones Autónomas, en las lenguas maternas de la región mayangna y miskitu, y el inglés como primera lengua para la niñez kriol-hablante.

Entre 1990 y 1997 se avanza en el mejoramiento de la educación costeña, con la apertura de las universidades URACCAN y BICU. En 1993 la Asamblea Nacional aprobó la *Ley de uso oficial de las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Atlántica* (Ley 162) según la cual las lenguas miskitu, creole, sumu, garífuna y rama son lenguas de uso oficial, artículo 4.

En los noventa se diseña el Sistema Educativo Autónomo Regional – SEAR-. Este modelo es pertinente con los derechos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas del Caribe. El SEAR fue incorporado al Plan Nacional de Educación en el 2001 y finalmente en el 2006 se incluyó a la nueva Ley General de Educación, como capítulo 4. Según esta ley, el SEAR es uno de los subsistemas educativos del país. La administración de este subsistema compete a los Gobiernos Regionales Autónomos a través de sus Secretarías Regionales de Educación.

En el 2000 se inicia la transformación curricular de la EIB, con participación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes –MECD-, el acompañamiento de la URACCAN y apoyo técnico-financiero del Gobierno de Finlandia. Para la transformación curricular se conformó la Subcomisión de Transformación Curricular de la Educación Intercultural Bilingüe, con representación de las direcciones del MECD Central, las Delegaciones Regionales y Departamentales, los Directores de las Escuelas Normales, los Coordinadores del Programa Educativo Intercultural Bilingüe (PEBI), los Presidentes, Directores de las Comisiones, Secretarías de Educación de los Consejos y Gobiernos Regionales, y organismos de apoyo a la EIB.

La validación del nuevo currículum de la EIB inició en las Escuelas Normales en el 2003 y en la Educación Primaria en el 2007. Un avance revelador de este currículum es la inclusión del kriol, ulwa y tuahka como lenguas maternas de la niñez y de las lenguas originarias rama, garífuna y miskitu en las comunidades donde hay un desplazamiento lingüístico hacia el kriol, como lenguas de estudio para todo el preescolar y primaria.

La fase de pilotaje en la implementación del kriol inició en cinco (5) diferentes comunidades de habla kriol: dos escuelas en Corn Island y tres escuelas en la Cuenca

de Laguna de Perlas: Haulover, Tasbapauni y Brown Bank. La implementación y aceptación de kriol en el proceso educativo desde la Primaria es fundamental en un proceso progresivo donde la niñez desarrolla ampliamente los conocimientos, hábitos y valores culturales.

En su inicialización esta investigación inquiriere por la aplicación del kriol dentro del aula de clase:

¿Cuáles son los avances y las dificultades de la enseñanza-aprendizaje de la lengua kriol y con qué metodología se está aplicando?

¿Cuáles son las actitudes de la comunidad educativa en cuanto al uso del kriol como lengua de instrucción y objeto de estudio?

Estas preguntas guiaron la investigación de dónde se deriva el objetivo general que es contribuir a la consolidación de la enseñanza-aprendizaje del kriol como lengua materna dentro del programa de Educación Intercultural Multilingüe en los dos primeros grados de la Escuela de Brown Bank y Tasbapauni.

Revisión de literatura

En este capítulo se destacan los argumentos en cuanto a la importancia del uso de la lengua materna en la educación de la niñez. Además, algunas referencias de investigaciones sobre el uso de la lengua creole en la enseñanza-aprendizaje y explica los conceptos relevantes de esta investigación.

El rol de la lengua materna en educación

La fundamentación teórica de este artículo tiene como fuente las investigaciones monográficas realizadas sobre la importancia de la enseñanza en la lengua materna. Organizaciones como UNESCO y UNICEF^[12], hacen énfasis en los resultados de tales investigaciones. El primer informe de UNESCO en cuanto a la importancia de la lengua materna en la enseñanza de la niñez es del año 1953 y se cita: “Es indiscutible que el mejor medio para la enseñanza a un niño es su lengua materna; psicológicamente, su lengua materna es un sistema de signos coherentes que en la mente del niño funcionan automáticamente; sociológicamente es el medio de identificación entre los

[12] UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –; UNICEF – United Nations International Children’s Emergency Fund-.

miembros de la comunidad a la que pertenece; pedagógicamente aprende más rápido que mediante el uso de un medio lingüístico que no le es familiar”.

El informe de UNICEF en 1999 coincide con el de la UNESCO. Se confirma que existen numerosos estudios que indican que los estudiantes aprenden a leer más rápido y adquieren otras aptitudes académicas cuando adquieren sus conocimientos iniciales en su lengua materna. Además, aprenden un segundo idioma con mayor rapidez que quienes aprenden a leer inicialmente en un idioma que no les es familiar (UNICEF, 1999: 41). En un estudio a gran escala, los investigadores observaron una relación directa entre el tiempo dedicado a la enseñanza en la lengua materna y el rango de percentil promedio en exámenes nacionales estandarizados después de 11 años de escolaridad (Thomas y Collier, 1997).

El Centro de Lingüística Aplicada (*Center for Applied Linguistics*) en Washington, los Estados Unidos, en su documento: “Por una educación en la lengua materna del educando” (2004, p. 3-6) establece varios pasos para la creación y mantenimiento de programas exitosos de educación. La base para fundamentar los programas de enseñanza en lengua materna es reconocer la importancia de la instrucción en esa lengua. Durante todas las fases de la creación de estos programas es vital que obtenga la participación de los integrantes de las comunidades donde se habla el idioma autóctono, ya que sin su participación la implementación de estos programas sería extremadamente difícil.

¿Qué es una lengua creole^[13]?

En cuanto a la visibilización del kriol como una verdadera lengua materna en la Educación Intercultural Bilingüe y Multilingüe en la Costa Caribe, es importante conocer que las lenguas creoles forman una familia de lenguas, llamadas “lenguas de contacto”. Es una familia lingüística que consiste en 86 lenguas, clasificadas según la base lexicológica “lengua lexificadora”. Las lenguas creoles de base inglesa son en total 31. El kriol nicaragüense pertenece a la rama del Atlántico Occidental junto con los krioles de Belice, Jamaica y Colombia – San Andrés – (Gordon, 2005).

Hugo Schuchardt (en Meijer & Mysken, 1977, p. 30) explica el surgir de las lenguas creoles como lenguas de contacto de esta manera: “Creoles have developed from pidgins into full fledged, complete languages... while creoles are lexically based on one language, many lexical items may have been contributed to them from different

[13] Usamos el nombre ‘kriol’ cuando hablamos del kriol de Nicaragua, San Andrés, Jamaica y Belice; cuando hablamos de las lenguas creoles en general, usamos ‘creole’. Cada pueblo tiene que definir el nombre de su lengua por sí mismo.

African languages. These African elements were added to it when the contact language became the native language of slave communities”. Por ejemplo, el kriol nicaragüense es una lengua nacida del contacto con el inglés de los colonialistas y esclavos quienes hablaban una de las lenguas del África Occidental. Una lengua creole puede ser definida de la siguiente manera: “A creole language arises when a pidgin becomes the native language of a speech community”, es decir, una lengua creole nace cuando un pidgin se convierte a la lengua nativa de una comunidad de hablantes (Hall 1966). Pidgin es el primer resultado de este tipo de contacto, un sistema de comunicación que todavía no llena los requisitos de una lengua, pero las lenguas creoles ya son lenguas completas con su propia gramática y vocabulario. “pidginization is usually associated with simplification in outer form, creolization with complication in outer form.”

Se ha comprobado que en casos donde uno de los grupos habla una lengua prestigiosa y el otro una lengua vernácula, como las lenguas africanas, la primera tiende a influir en el vocabulario, mientras la segunda tiene más influencia en la gramática. Por eso se habla de kriol que tiene base en el léxico de inglés, francés, portugués, holandés, alemán, español, etc. Las raíces africanas del kriol nicaragüense se encuentran mayoritariamente en África del Oeste, en la región donde ahora se ubican países como Ghana y Nigeria (Koskinen, 2006, p. 46). En Nicaragua, la estimación de la población kriol varía de 35,000 a 50,000 personas. Según Humboldt Foundation y FADCANIC, hay aproximadamente 15,300 personas creoles en la RAAN y 35,770 en la RAAS. Además de ser lengua materna de la etnia creole, es también de la población rama y garífuna que por razones de imposición religiosa y discriminación étnica, entre otros, han cambiado su lengua original al kriol, al igual que la población miskita en algunas comunidades de la RAAS (Tasbapauni, Kakabila y Raitipura) ha experimentado el proceso de desplazamiento lingüístico.

Las lenguas creoles en educación

El sector de educación ha constituido un campo de valoración para los que tienen como visión relacionar el dominio de lenguas creoles y la lengua lexificadora, en este caso el inglés. La historia general de educación muestra que a nivel mundial cada niña y niño, no importa su situación económica ni posición geográfica, tiene como norma educativa la lengua oficial del país. Esta situación ha afectado a la comunidad estudiantil a través de la historia (Carrington, 2001, p. 26-27).

Las lenguas creoles constituyeron el medio de enseñanza de los misioneros y las iglesias. La iglesia siempre ha comprendido el fracaso de los educadores que no entienden que la niñez aprende mejor en su propia lengua. En el caso de los países

caribeños, hay muchos ejemplos sobre el uso del creole en la educación ofrecida por la iglesia con importantes resultados (Carrington, 2001, p. 26-27).

Aun con los resultados satisfactorios en la educación religiosa, el kriol ha permanecido excluido de los sistemas formales de educación; en la enseñanza fue restringido a funciones auxiliares. Sin embargo, los docentes y el sistema educativo reconocen la importancia en un período de adaptación para los que inician su educación básica (Carrington, 2001, p. 26-27).

El Dr. John R. Rickford (1998) del Departamento de Lingüística de la Universidad de Stanford, realizó una investigación comparativa sobre cómo la lengua vernácula de los niños afroamericanos, llamada *ebonics*, sea tomada en consideración para ayudar a esta niñez a mejorar su aprendizaje en las escuelas con resultados positivos importantes.

El Dr. Rickford también hace referencia a un trabajo investigativo realizado por Hanni Taylor (1989). Ella hizo su investigación comparativa dividiendo sus estudiantes *ebonics*-hablantes en dos grupos. Con el primero empleó técnicas convencionales para enseñar inglés, sin hacer referencias al vernáculo. Con el otro grupo utilizó el análisis constructivista enfatizando en los puntos y aspectos en donde el *ebonics* y el inglés estándar eran diferentes. Los resultados demostraron que los niños que usaban su idioma vernáculo, en este caso *ebonics*, leen significativamente más rápido y mejor que los sujetos del grupo con sólo inglés (Rickford, 1998).

Del mismo modo es interesante conocer la experiencia del programa trilingüe kriol-inglés-español en escuelas experimentales en las islas de San Andrés, Providence y Santa Catalina. Según la hipótesis de este programa, cuya fuente es la Declaración de UNESCO, es necesario educar a la niñez en su lengua materna, porque iniciar la vida escolar en lengua materna hace más fácil el cambio del niño de casa a la escuela (Morren, 2002, p. 6).

Los principios de este programa trilingüe son los siguientes:

- El respeto del kriol como lengua materna de la niñez: el uso del kriol como lengua de instrucción en la escuela ayuda a la autoestima de la personalidad y revaloración de su lengua.
- Apoya a las familias en la transmisión y enseñanza de su lengua materna y su cultura.

- Ayuda a la mejor comprensión de los contenidos y materias mejor cuando la niñez habla en kriol, su lengua materna.
- Ayuda a facilitar la diferencia entre kriol e inglés: esto permite el buen manejo y comprensión del inglés y su uso correcto.

(Morren 2002: 7).

Los resultados de este programa trilingüe se califican de muy buenos; en el año 2007, por ejemplo, una de las escuelas del programa abanderó los mejores resultados en inglés entre todas las escuelas de las islas.^[14]

Los conceptos más relevantes para este tema son los siguientes:

Educación Bilingüe y Multilingüe: Educación bilingüe y multilingüe es el proceso en el cual se utilizan diferentes lenguas, según las necesidades del educando y las expectativas de la comunidad educativa. Una educación multilingüe considera la lengua materna de la niñez, la lengua franca de comunicación intercultural de mayor difusión en el país, sino también las otras necesidades de desarrollo lingüístico que puedan existir en la comunidad; como por ejemplo el rescate de una lengua originaria en desuso (Venezia, 2003, p. 53).

Lengua materna: La lengua materna se refiere a aquélla que se aprende primero en el seno de la familia. La adquisición de la lengua materna es un proceso natural, a través de la cual una persona se apropia de su lengua materna o primera lengua y aprende a significar (Freeland, 2003, pp. 176, 180), llamada también L1 o primera lengua.

Segunda lengua: La segunda lengua es la que se aprende después de la primera, formal o informalmente. Para enseñar una segunda lengua o hasta una tercera y cuarta, no adquirida en la infancia, se requieren técnicas y métodos diferentes a los apropiados para la enseñanza formal de la lengua materna (Freeland, 2003, pp. 170, 181).

Lengua instrumental: La lengua utilizada en la práctica pedagógica para el desarrollo de los diversos cursos de un programa escolar y la realización de tareas (Venezia, 2003, p. 54).

[14] Comunicación con Dr. Ron Morren vía correo electrónico en Diciembre 2007.

Metodología

La investigación es de tipo descriptivo, cualitativo y participativo. Se verificarán las prácticas y experiencias de los docentes, el aprendizaje de la niñez y las actitudes de la comunidad educativa a través de métodos participativos que permiten a las personas actuar como sujetos de la investigación, no solamente como fuentes pasivas de información.

Para la realización de la investigación hemos implementado los métodos y técnicas de entrevista, grupos focales, observación directa y análisis documental.

Resultados y discusión

Se presentan los hallazgos en tres subcapítulos, cada uno corresponde con los objetivos específicos planteados. En relación al objetivo específico No. 4, la comparación de la situación en las comunidades de Brown Bank y Tasbapauni, integramos estos elementos comparativos en los mismos tres subcapítulos.

Los dos centros están en proceso de reparación. La escuela Padre “Hugo Heinzen” de Brown Bank tiene dos aulas y un preescolar, con techo de zinc y con ventanas de madera. Tiene tres docentes con 36 alumnos (matrícula inicial del 2008). La escuela Monseñor “Salvador Scheffler” de Tasbapauni tiene ocho aulas, una oficina y un preescolar. No hay ventanas, sólo verjas, así que las aulas se mojan cuando llueve. Tiene techo de zinc. En este centro trabajan 17 docentes.

Según las observaciones de Marengo y Talavera (2006: 30), el aula debe tener capacidad suficiente y debe ser en relación con el número de estudiantes. En ninguna de las escuelas estudiadas se cumplen estas condiciones.

La maestra de 1er y 2do grado multigrado en Brown Bank es de la etnia kriol, habla kriol y su segunda lengua es el español. Su formación es normalista, tiene cuatro años de servicio en esta comunidad y facilita clases en el 1er y 2do grado multigrado. En Tasbapauni los cuatro docentes de los dos primeros y dos segundos grados son de sexo femenino. Tres de ellas son normalistas – una de ellas normalista-bachiller – y una es bachiller. Además, dos de las maestras tienen estudios universitarios en psicopedagogía y una en Educación Intercultural Bilingüe. Las maestras del primer grado son las con más experiencia: 18 años y 10 años. Las maestras del segundo grado tienen 8 años y 3 años de servicio. Dos de ellas son de la etnia kriol, una es garífuna y una es miskitu. Todas tienen el kriol como su lengua materna.

El pilotaje del nuevo currículo inició con el primer grado en el 2007 para avanzar gradualmente con un nuevo grado cada año. Para fines del pilotaje, se capacitaron a docentes de los primeros y segundos grados de todas las escuelas piloto: 5 escuelas en el programa de EIB – Kriol-, a través de un Diplomado en la URACCAN. Este Diplomado consistió en cursos de lecto-escritura del kriol, gramática comparativa kriol-inglés, lectura y redacción del inglés como L2, didáctica del kriol como L1 y del inglés como L2, además de dar una contextualización y conceptualización del SEAR y de la Educación Intercultural Bilingüe/Multilingüe.

Avances y dificultades en la enseñanza de la lengua kriol

En las observaciones de aula encontramos que todas las docentes trabajan con un plan de clase que contiene los datos generales y las competencias de aprendizaje estrechamente ligados al contenido de la clase. Igualmente se mencionan los recursos didácticos.

La primera clase observada en la escuela de Brown Bank fue de la lengua materna (L1) en la modalidad de multigrado. La matrícula inicial del 1er y 2do grado multigrado en el año 2008 es de 11 alumnos (6 niñas, 5 niños). Todos estaban presentes.

Esta clase tuvo como tema *Word an Silabl Jrilz* – ejercicios de palabra y sílaba-, con contenido *Mi duori* “Mi cayuco” en el 1er grado y el tema *Mek wi shier wi ekspiiriens* “Compartamos nuestras experiencias” con contenido *Di animal dem* “Los animales” en el 2do grado. La organización del aula fue en semicírculo con suficiente sillas para todos. La profesora reafirmó la lección anterior. Continúa con el 2do grado con fichas didácticas en grupo de dos, y después con el 1er grado, se trabaja en forma individual y grupal. La clase fue bien motivada. La profesora usa kriol como lengua de instrucción y los alumnos contestan en kriol. Ellos leen y escriben en su lengua materna. La profesora maneja bien el multigrado y trabaja con materiales concretos. Todos los estudiantes tienen su propio texto. La clase se desarrolla con base al texto y se agregan ejemplos de la vida real. La metodología que ella aplica es participativa y comunicativa. Los alumnos participan activamente porque todo se desarrolla en su lengua materna kriol.

En la escuela de Tasbapauni, se observaron los dos primeros y los dos segundos grados en la clase de L1. En el grado 1A la matrícula inicial es de 30 estudiantes, de los cuales 28 estuvieron presentes (15 niñas, 13 niños). La organización dentro del aula fue en semicírculo, con sillas incompletas. La unidad de aprendizaje se llamaba *Mek wi laan stuori an di sang dem weh grani an grampa yuustu sing* “Aprendamos cuentos y cantos que nuestras abuelas y abuelos solían cantar” con el contenido de *Les wi riid*

luogo “Leamos logos”. Los estudiantes estaban bien motivados. La profesora reafirmó el tema del día anterior, después cantaron y comenzaron con su nuevo contenido. La profesora trabajó con fichas, cartulinas, papelógrafos y conchas. En la clase y en el receso toda la comunicación se desarrolló en kriol.

En el grado 1B, de la matrícula inicial de 25 estudiantes estaban presentes 20 (10 niñas, 10 niños). La organización del aula era igual que en el 1A: semicírculo y grupal, también en esta clase sin suficientes sillas. Trabajaron con la unidad *Les wi get iin akshan* “Nos ponemos en acción”, con el contenido de *Mek wi tel stuori* “Contemos cuentos”. La profesora atendió a la niñez de manera grupal e individual y usaban kriol dentro y fuera de clase. Los estudiantes se veían algo desmotivados.

De los dos segundos grados, en 2A la matrícula inicial es de 40 estudiantes, presentes en la clase observada 30 (15 niñas, 15 niños). El aula fue organizada en semicírculo, con sillas incompletas. La unidad con que se trabajaba se llama *Mek wi shier wi ekspiriens* “Compartamos nuestras experiencias” y el contenido fue *Di animal dem* “Los animales”. La maestra desarrolló su clase de manera tímida y los estudiantes en momentos se veían un poco desmotivados, aunque la maestra mostró que tenía dominio de su tema. Los estudiantes y la maestra hablan kriol dentro y fuera del aula de clase.

Finalmente en el grado 2B, la matrícula inicial es de 34 (9 niñas, 25 niños) y todos estaban presentes cuando se observaba la clase. La organización fue en semicírculo y grupal, con sillas incompletas. La unidad con que trabajaban se llama *Mek wi shier wi ekspiriens* “Compartamos nuestras experiencias” con el contenido de *Di fuud dem weh wi iit* “La comida que comemos”. Los niños trabajaron en grupo y estaban bien motivados. La maestra reafirmó la lección anterior y atendió a sus estudiantes de forma individual y grupal de manera equitativa. En el aula y en el receso hablaban solamente kriol.

En conclusión observamos que las clases de kriol como L1, se desarrollaron actividades que conducen al aprendizaje eficiente. Se comprobó la motivación entre la niñez, con sus excepciones. Se reafirmaron los contenidos de la clase anterior; las maestras lo hicieron en kriol y los estudiantes contestaron en el mismo idioma. En Brown Bank, la maestra y todos los alumnos tienen su propio texto, mientras en Tasbapauni solamente la maestra tiene el texto. Todos los estudiantes se ven satisfechos y alegres porque ya pueden leer, cantar, escribir en su propia lengua.

Todas las áreas de 1er y 2do grado se imparten en la lengua materna del kriol; sólo el español y el inglés se facilitan como asignaturas separadas. En la observación

de las clases de matemática se mostró que el texto está escrito en kriol y la profesora se desenvuelve de manera clara y precisa.

La mayoría de los niños solamente tiene dominio de su lengua materna, en este caso el kriol. Los contenidos a impartir por el docente y los logros de aprendizaje se definen muy bien: la secuencia de clase es de 90 minutos diario, distribuidos en diferentes actividades y un pequeño canto de bienvenida.

Según la intervención de la profesora del 1er y 2do grado en la escuela de Brown Bank y la profesora del 1er grado de Tasbapauni, en la Educación Intercultural Bilingüe y Multilingüe se trata de un proceso que tiene la meta de preparar a la niñez en su propio contexto y en su propia lengua, aplicando una metodología que promueva la práctica con diferentes técnicas y estrategias.

El proceso evaluativo es formativo-sumativo: la evaluación formativa representa el 40% y la evaluación sumativa el 60% para un total de 100%. Este sistema de evaluación es propio del sistema formal del Ministerio de Educación. Se realizan cuatro exámenes parciales, dos semestrales, en el transcurso del año lectivo. Todas las notas que aparecen en el registro de notas eran muy buenas. Se observó que la evaluación se realiza de forma oral y escrita.

En el aula de clase y en los recesos se comunican en kriol. En cuanto al español, solamente manejan frases y palabras de objetos, nombres de los animales y en algunos casos sílabas de las palabras generadoras. Así se despierta el interés en aprender la relación de lenguaje y el ambiente natural de la niñez para promover e incentivar el uso de la L2 en el aula.

En cuanto a la contribución de los líderes al proceso educativo, opinaron en ambas comunidades que van a buscar alternativas para el fortalecimiento del aprendizaje. Se tiene que concienciar a las madres y los padres de familia para que reconozcan su rol a jugar en la educación de la niñez en cuanto a su historia, derechos, cultura, medicina tradicional y el impacto con el medio ambiente; así mismo la familiarización desde la edad temprana con las Leyes números 28 y 162.

Entre las dificultades educativas se constató la falta de textos en el 1er grado. Para el segundo grado se habían copiado los nuevos textos; pero para el primer semestre llegaron tarde y solamente la primera unidad. También se atrasó la capacitación del personal de segundo grado, así se tuvo que iniciar el año escolar con los viejos textos en inglés.

Una dificultad es el poco conocimiento del SEAR y los fundamentos, principios y filosofía del modelo de Educación Intercultural Bilingüe y Multilingüe, así como del rol de la lengua materna de la niñez en la enseñanza-aprendizaje. La falta de estas bases puede causar confusión en el entendimiento de los procesos educativos en un contexto multilingüe y pluricultural.

Otra dificultad es la falta de apoyo de parte del MINED y la Secretaría de Educación, es que no se ha brindado acompañamiento técnico a los docentes, ni seguimiento o monitoreo como apoyo al pilotaje.

Finalmente cabe señalar que las madres y de familia todavía no conocen la nueva ortografía del kriol, así que es difícil para ellos apoyar a sus hijos en las tareas.

La metodología aplicada en la enseñanza de la lengua kriol

La metodología que aplican es práctica, durante el acompañamiento se pudo observar que hicieron juegos recreativos en la dinámica de la primera lengua. Además, las maestras enfatizan en los hechos reales para que la niñez aplique sus conocimientos. Esta metodología conlleva a satisfacer las necesidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

El dominio de la metodología de la enseñanza-aprendizaje del kriol como L1 significa que pueden crear nuevas opciones en el aula de clase. Esto contribuye a lograr nuevas alternativas para el aprendizaje de las segundas lenguas.

En un contexto lingüístico se destaca la conducta del docente en la organización de la clase, estructura de las lecciones y selección de los métodos efectivos en la comprensión de los mensajes y en el desarrollo de las cuatro habilidades del kriol como L1, para lo cual maestras tienen sus planes bien elaborados y ponen en práctica el uso del idioma. La facilitación del uso de los medios y materiales didácticos son factores importantes que se debe promover en toda la enseñanza.

Todas las profesoras de los primeros grados demuestran eficiencia en cuanto a la metodología de la lecto-escritura. La misma está basada en el uso de la llamada “palabra generadora”. Se usa cartulina y *flashcards* o fichas con la palabra generadora y las sílabas y combinaciones de vocales y consonantes de las cuales está compuesta. En el caso de Brown Bank, la profesora del multigrado estaba enseñando la palabra generadora *duori* (‘cayuco’), dividiendo esta palabra a elementos más pequeños de la siguiente manera:

| | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| duori | uo | duori | i |
| duo | duo | ri | ri |
| uo | duori | i | duori |

Como se puede observar, no se trata solamente de usar sílabas en las combinaciones de consonantes y vocales dentro de la palabra. En el caso de Tasbapauni, la profesora del 1er grado tuvo como palabra generadora *padl* “canalete”:

| | |
|------|------|
| padl | a |
| pa | pa |
| a | padl |

Primero la profesora presenta la palabra y su significado con la ilustración del texto. Los niños repiten la palabra y sus elementos y aprenden a reconocer la palabra en la lectura correspondiente que refleja la realidad en su comunidad. Las ilustraciones del texto se han hecho por dibujantes de la región, así que la niñez se identifica en la lectura.

Se confirma que las profesoras de las dos diferentes comunidades trabajaron adecuadamente, al usar materiales didácticos disponibles, las palabras generadoras y las formulas de generar sílabas y palabras con las partículas más pequeñas.

La escuela de Brown Bank es una escuela de multigrado, así que la metodología de enseñanza debe de adaptarse a esta modalidad. Se observa que la profesora maneja bien la modalidad de multigrado, facilita la clase en la misma área o sub-área, por ejemplo L1 o Matemática, paralelamente para ambos grados y con ejercicios adecuados al nivel de cada grado.

Las actitudes de la comunidad educativa en cuanto al uso del kriol como lengua de instrucción y objeto de estudio

Las madres y los padres de familia consideran que la educación intercultural bilingüe es una educación que requiere de práctica; que los docentes sean los guías adecuadas en la enseñanza-aprendizaje de los niños para que ellos se familiaricen en escribir y leer su propia lengua y así aprendan con facilidad también una segunda lengua. También manifiestan que es importante que sus hijas e hijos aprendan el español como segunda

lengua porque es el lenguaje oficial del país. Desde el punto de vista de la comunidad, la Educación Intercultural Bilingüe es un ejercicio de práctica en un ámbito lingüístico donde hay necesidad de aprender español porque los lleva a garantizar el intercambio de experiencias entre dos o más lenguas y culturas, ampliando sus competencias.

En la historia de la Costa Caribe de Nicaragua es la primera vez que se tiene la lengua kriol como instrumento de aprendizaje y objeto de estudio, en esta primera fase en cinco comunidades: Tasbapauni, Haulover, Brown Bank y dos escuelas de Corn Island.

En Brown Bank se enseñan la lecto-escritura del kriol, inglés y español desde el 1er grado, y los padres de familia están de acuerdo. En Tasbapauni, en el primer grado se trabaja con kriol y español de manera oral y escrita e inglés de manera oral así como está establecido en el currículum. Algunos padres de familia no están de acuerdo con este principio pedagógico, pero quieren los tres idiomas escritos desde el comienzo. Otros reclaman fuertemente para que el miskitu, la lengua originaria de la población de Tasbapauni, sea usada y enseñada como L1 o L2.

Según las teorías de aprendizaje, la niñez aprende bien si se le enseña en su lengua materna. Miskitu es la lengua originaria de la comunidad; Sin embargo, la mayoría de la niñez y los docentes no hablan miskitu. El rol de la lengua materna como medio de instrucción es crucial y su uso no debe de afectar la identidad étnica y cultural; hay varios casos en el mundo – y en Nicaragua – donde un pueblo indígena ha sufrido un cambio lingüístico, pero donde la identidad no se ha afectado. Tal es el caso, por ejemplo, de los garífuna y los rama en la Costa Caribe nicaragüense.

En Tasbapauni los líderes comunitarios, los docentes, las madres y padres de familia opinan que quieren la lengua miskitu como una segunda lengua ya que son de origen miskitu. Una parte de ellos, además, piensa que se debería de tener al miskitu como L1 en la escuela, es decir como la lengua materna.

En el caso de Tasbapauni el miskitu puede y debe de ser aprendido como segunda lengua para que la niñez aprenda su lengua ancestral, pero su uso como lengua de instrucción no funcionaría porque los niños no la entienden y la mayoría de los docentes no la manejan.

Conclusiones

Las escuelas primarias de Brown Bank y Tasbapauni son dos de los centros piloto para la validación del nuevo currículum EIB/EIM, basado en el SEAR. El objetivo de la investigación fue monitorear y analizar el uso de la lengua materna kriol en el 1er y 2do grado de la escuela primaria, hasta donde se ha avanzado en dicha validación.

Se observó que el kriol como la lengua materna de la niñez, maestros y la población en general de las comunidades de Brown Bank y Tasbapauni ahora se aplica de manera oral y escrita como lo establece el nuevo currículum.

Hasta ahora se puede valorar los beneficios de tener la educación inicial de la niñez en su lengua materna, como lo recomiendan los estudios mundiales. Además, los contenidos de los textos, la cultura y el ambiente son familiares a la niñez y fortalecen su identidad y autoestima. Durante el acompañamiento a los docentes se pudo observar que preparan bien sus planes de clase y tienen el dominio pleno de su área.

El dominio de la metodología de la enseñanza de la lengua materna –1-, es la base de la educación intercultural bilingüe y multilingüe, lo cual obligará a la comunidad a familiarizarse con la aplicación de metodologías que permitan lograr las competencias para el aprendizaje de la niñez. También se observa que la práctica de la segunda lengua, donde la niñez y los docentes han tenido problemas, ha mejorado aprenden más rápido.

En el caso de ambas comunidades la niñez aprende más rápido porque la lengua kriol y la lengua española tienen los mismos sonidos, por ejemplo, en las vocales a – e – i – o – u (man – bed – fish – son – fut) y esto ayuda a leer y escribir con estos sonidos porque la metodología de la ortografía es del tipo “un sonido – un símbolo”, es decir, el sonido siempre tiene el mismo valor.

Lista de referencias

- CAL (2004). *Por una educación en la lengua materna del educando*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Carrington, Lawrence D. (2001). *The Status of Creole in the Caribbean*. En Christie, Pauline (ed.): *Due Respect. Papers on English and English-Related Creoles in the Caribbean in Honour of Professor Robert le Page*. Kingston: The University of the West Indies Press.

- Freeland, Jane. (2003). *Lengua*. Managua: Terra Nuova.
- Gordon, Edmund T. (1998). *Disparate Diásporas. Identity and Politics in an African-Nicaraguan Community*. Institute of Latin American Studies. Austin: University of Texas Press.
- Gordon, Raymond G, Jr. (2005). *Ethnologue: Languages of the World*. Fifteenth edition. Dallas, Texas, SIL Internacional Versión.
- Hall, Robert (1966). *Pidgin and creole languages*. Ithaca: Cornell U. Press.
- Koskinen, Arja (2006). *La lengua creole: de oralidad a forma escrita*. En *La Revista del Caribe Nicaragüense WANI*, No. 47. Managua: CIDCA-UCA. Pp. 45-58.
- Morren, Ronald C. (2002). Creole-based Trilingual Education in the Caribbean Archipelago of San Andres, Providence and Santa Catalina. In *Journal of Multilingual & Multicultural Development*. Multilingual Matters. Clevedon.
- MINED-Secretaría de Educación RAAN y RAAS (2005). *Plan de estudios para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe*.
- Rickford, John R. (1998). Using the Vernacular to Teach the Standard. *University of Stanford USA*.
- Schuchardt, Hugo (1977). en Meijer & Mysken
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: Autor. Venezia, Paolo. (2003). *Educación Intercultural y Plurilingüe*. Managua: Terra Nuova.

- Fundación Hogares Juveniles Campesinos . (2002). Manual Agropecuario. Bogotá.
- INTA. (2005). Suplementación de vacas lecheras. Centro Norte, Nicaragua .
- Maass, B. L. (1995). *Evaluación Agronómica de Cratylia argentea* (desvaux) O. Kuntze en Colombia. Potencial del genero Cratylia Como leguminosa forrajera.
- Maass, B.L.; SCHULTZE-KRAFT, R. ; ARGEL, P. s.f. Revisión de la evaluación agronómica de especies arbustivas. En: Pizarro, E.A. y Coradin, L. (eds). Potencial del género Cratylia como leguminosa forrajera. Memorias del taller de trabajo sobre Cratylia realizado el 19 y 20 de julio de 1995. Brasilia, Brasil. 117 p. p. 107-114.
- Miranda B, JC (2004). *Producción de biomasa de la leguminosa arbustiva Cratylia argentea bajo el efecto de diferentes densidades de siembra y frecuencias de corte en el municipio de Nueva Guinea, Nicaragua.*
- Pizarro, E. A. (1995). *Introducción y evaluación de leguminosas forrajeras arbustivas en el cerrado brasileño.* P. 40-49.
- PRA-DC/IDR (2005). *Informe Técnico Anual Cuadrilátero Lechero, Programa de Rehabilitación Arrocera.* Instituto de Desarrollo Rural, Cooperación Italiana (PRA-DC/IDR). Nueva Guinea, RAAS. Nicaragua.
- Página de información ganadera de ray del pino (2000). Geocities.Recuperado el 2007, de <http://www.geocities.com>
- Urdaneta, J. (2005). AVPA (Asociación Venezolana de producción ganadera). Recuperado el 2007, de <http://www.geocities.com>